Sabine Schmidt-Lauff und Ekkehard Nuissl im Gespräch
über längst Verabschiedetes und über notwendige Renaissancen

QUO VADIS ERWACHSENENBILDUNGSFORSCHUNG?

DIE: *Liebe Frau Schmidt-Lauff, haben Sie bei der Vorbereitung dieser Ausstellung etwas entdeckt, das im Leben der Sektion abhanden gekommen ist, etwas, von dem sich die Sektion im Zuge ihrer Geschichte verabschiedet hat?*

Foto: DIE

Ein scheidender DIE-Direktor und eine junge Sektionsvorsitzende sprechen über die Situation der Erwachsenenbildungsforschung. Sie lassen sich dabei von Material inspirieren, das anlässlich der Tagung der Sektion Erwachsenenbildung in Hamburg zu deren 40-jährigem Jubiläum ausgestellt ist. Mit Prof. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nuissl von Rein (r.) und Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff (Mitte) sprach DIE-Redakteur Dr. Peter Brandt (DIE). (Anmerkungen der Redaktion sind kursiv gesetzt).

S-L: Es sind ein paar Begriffe verschwunden, z.B. die erwachsenenpädagogische Fachdidaktik. Man ging früher offenbar davon aus, dass man für die Praxis der Erwachsenenbildung möglichst auch noch ein Fach studieren sollte, um so insgesamt zu einer »erwachsenenbildungsbezogenen Fachdidaktik« zu gelangen *(siehe z.B. das Dokument »Neue Ordnung für die erziehungswissenschaftliche Diplomprüfung« vom 22. Februar 1973).*

N *(schmunzelt)*: Ja, wo ist die eigentlich geblieben? Das haben wir uns auch in der Redaktion der DIE Zeitschrift gefragt und genau deswegen die Nummer 4/2011 diesem Thema gewidmet. *(Das Heft lag zum Zeitpunkt des Interviews noch nicht vor.)*

S-L: Wir verwenden bestimmte Begriffe heute auch mit weniger Tiefe als früher, man sieht das z.B. beim Zielgruppenbegriff. Der ist früher ganz kritisch ausgedeutet worden. Wie übergriffig ist er? Wie interpretativ ist er als Außenperspektive? Heute wird damit häufig unreflektierter bzw. utilitaristischer operiert.

N: Das war in den 1970er Jahren ein »Suchbegriff«, bildungspolitisch, um vor allem benachteiligte Person in die Weiterbildung zu bekommen, pädagogisch, um lebensnahe innovative Angebote zu machen – Weiterbildung sollte umfassend und für alle da sein.

S-L: Generell ist mir bei der Ausstellungsvorbereitung deutlich geworden, von welch einem Reformoptimismus die Jahre damals geprägt waren. Diese Stimmung in der damals noch kleinen Sektion und die Einstellungen sind heute abhanden gekommen.

N: Die damalige Aufbruchstimmung basierte nicht nur auf den großen »Plänen« (Bildungsgesamtplan, Strukturplan), sondern war vor allem ausgelöst durch die Weiterbildungsgesetze der Länder, durch den Ausbau der Volkshochschulen, durch die Besetzung von Hochschullehrerstellen für Erwachsenenbildung. Was die Sektion getragen hat, nämlich die Idee einer erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin, entstand auf der Basis der Idee der Weiterbildung als staatlich verantwortetem und finanziertem Bildungsbereich, als der »Vierten Säule«. Man macht sich heute ja gar kein Bild mehr, was damals für Bücher veröffentlicht wurden, auch aus der Sektion heraus. Da war die Vorstellung leitend, der Staat finanziere Volkshochschulen flächendeckend wie Schulen. Auf dieser Basis hat im Grunde die Sektion diskutiert. Es gab keinen Grund, sich zu streiten, alle waren sicher, der Staat wird schon alles regeln.

S-L: Und mit den 1980er Jahren kam dann der Bruch. Da ist die Sektion gesellschaftlich politisiert worden. Das zeigen zumindest die Dokumente. In den 1970er Jahren hatte sie sich noch ganz stark um Selbstfindung gedreht und gefragt, wie sie sich in die neuen Studiengänge hinein institutionalisieren

und theoriewissenschaftlich definieren kann. Plötzlich kam man »in der Realität« an. Aus Sektionssicht hatte man sich an den Hochschulen halbwegs etabliert. Man hatte seine Studiengänge, seine Forschungsgebiete, aber nun fragte man sich, wie man Einfluss auf die Praxis nehmen könnte.

N: Anfang der 1980er Jahre brach das bildungspolitische Grundverständnis einer staatlich organisierten Weiterbildung weg. Mehr und mehr dominierten marktorientierte Positionen, in Baden-Württemberg gab es das erste Positionspapier, das forderte, die Weiterbildung dem Markt zu überlassen. Die Dominanz der politischen Bildung in der Diskussion ging zurück. Kürzungen der staatlichen Haushalte standen bevor, Ausgaben wurden schon »gedeckelt«. Man fing in der Sektion an, Standpunkte politisch zu definieren.

DIE: *Das klingt so, als hätte die Sektion bewusst die Rolle einer Interessenvertretung für das Feld übernommen, eine stützende und entwickelnde, letztlich auch politische Funktion.*

S-L: Die Sektion hat sich damals immer als eine verstanden, die auf die Praxis Einfluss nehmen kann und soll – und die Profession ebenso entwickelt und stützt.

N: Das ergab sich ganz konkret auch durch die Art, wie in den 1970er Jahren die Lehrstühle besetzt worden waren. Hochschullehrerstellen wurden auch unter sektorenspezifischen Gesichtspunkten besetzt, Kirchen und Sozialpartner spielten eine wichtige Rolle. Das können wir hier auf einem Bild sehen: Pöggeler und Prokop stehen der katholischen, Dikau der gewerkschaftlichen und Schlutz der Erwachsenenbildung an Volkshochschulen nah.

DIE: *Hat die Sektion noch immer diesen engen Bezug zum Feld?*

S-L: Gute Frage. Es gibt noch immer Professorinnen und Professoren die dafür stehen, dass es unsere Aufgabe ist, durch Forschung eine Leistung für Praxis zu erbringen. Wissenschaftliche Erkenntnis stärkt das Wertebewusstsein und ist Praxis nicht lediglich funktional dienlich. Im Tietgens'schen Sinne will man das Professionsbewusstsein und das Selbstverständnis stärken, die Handlungsfähigkeit verbessern, die Reflexion des eigenen professionellen Handelns stützen. Aber ich glaube, wir haben in den Hochschulen auch Professor/inn/en, die die Wissenschaft selbstlaufend betreiben. Man hat halt seine wissenschaftlichen Themenfelder, die man bearbeitet.

DIE: *Ist das nicht auch ein Generationenthema? Haben die jüngeren Kolleginnen und Kollegen an den Hochschulen nicht ganz andere Referenzsysteme als praxisreferierte Zeitschriften, internationale Kongresse? Wie viel Feldkompetenz braucht der gute Erwachsenenbildungswissenschaftler?*

N: Es ist eine Generationenfrage, ja: Früher gab es eine genuin andere Situation. Da kamen die Hochschullehrer aus anderen Disziplinen als »Quereinsteiger« oder eben aus der Praxis. Diese Leute haben eine wissenschaftliche Ausbildung erst aufgebaut. Was wir heute haben, sind junge Leute, die als Wissenschaftler disziplinär qualifiziert wurden und oft nicht persönlich erleben oder erlebt haben, was Praxis eigentlich heißt. Durch die Verwissenschaftlichung der Ausbildung ist die Beziehung zur Praxis schwieriger geworden.

Foto: Archiv Sektion

»Zur Situation der Erwachsenenbildung in den 1980er Jahren – wachsende Anforderungen und schrumpfende Haushalte« (Podiumsdiskussion der Kommission Erwachsenenbildung in Zusammenarbeit mit der VHS Regensburg, 1984). Aus der Sektion: E. Schlutz, J. Olbrich, F. Pöggeler (2.–4. v.l.), G. Doerry (Sprecher), J. Dikau, E. Prokop (6.–8. v.l.).

S-L: Wir generieren unseren wissenschaftlichen Nachwuchs aus unseren eigenen wissenschaftlichen Reihen. Früher konnte das ja niemand. Und das wird stärker. Vielleicht gibt es inzwischen eine neue Trennung zwischen Wissenschaft und Praxis, einfach deshalb, weil die jungen Leute heute sich

oft sehr bewusst und früh entscheiden, nicht »Pädagoge« oder »Pädagogin« zu werden, sondern Wissenschaftler/in – als eigenständiges Berufsfeld.

N: Die Kolleg/inn/en an den Hochschulen sehen sich heute als Wissenschaftler und nicht als Personen, die erwachsenenpädagogische Ziele verfolgen. Das zeigt sich auch im Engagement der Sektion: Früher wollte man dort, dass sich das Lernen und die Bildung von Menschen verbessern, die Entwicklung der Wissenschaft war da Mittel zum Zweck. Man will heute wissenschaftlich professionell sein. Der Wandel der Generationen spiegelt sich auch in der Praxis: Wir haben in den Bildungseinrichtungen inzwischen vielfach Leute, die ein professionelles Verständnis von professionellem Handeln haben, denen aber das Sendungsbewusstsein des gesellschaftsverändernden Pädagogen fehlt. Die ethische Grundhaltung und der pädagogische Impetus sind zugunsten der Professionalität in den Hintergrund getreten.

»Das Sendungsbewusstsein fehlt.«

S-L: Das erzeugt aber doch ein schizophrenes Selbstverhältnis, weil das Thema, das ich wissenschaftlich behandle, doch Praxis ist. Und ich nehme zugleich Distanz zu dem Gegenstand ein; das ist ein prekäres Spannungsfeld.

N: Das Problem wird auch dadurch verschärft, dass sich die Forschung von der Praxis weg entwickelt: Bis in die 1990er Jahre hatten wir eine empirische Forschung, die als »Handlungsforschung« mit den Leuten aus der Praxis unter einer gemeinsamen Perspektive gearbeitet hat. Heute ist das Verhältnis der Disziplin zu ihrem Gegenstand von einer Distanz geprägt, die wir aus anderen Disziplinen kennen, praxisferner, aber mit einer präziseren wissenschaftlichen Methode. Und deshalb fügen wir uns heute in die Large-Scale-Programme ein, die mit den Leuten nichts mehr zu tun haben. Das wäre in den ersten zwanzig Jahren der Sektion nicht denkbar gewesen.

S-L: Die großen Leitstudien der Erwachsenenbildung *[E. Schlutz identifiziert im »Wörterbuch Erwachsenenbildung« die Göttinger Studie »Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein« (Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966), die Hannoveraner Studie »Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen« (Siebert/Gerl 1975) und das Bildungsurlaubsprogramm BUVEP der Heidelberger Arbeitsgruppe (Kejcz/Nuissl u.a. 1979–1981)]* haben sich an beidem orientiert; sie waren quantitativ empirisch, aber doch auch (qualitativ) zu den Menschen hin orientiert; sie haben trianguliert, ohne das so zu bezeichnen. Und wir treten heute hinter diesen Standard zurück, aber zumindest methodologisch, in den Verfahren selbst, sind wir präziser geworden.

N: Wir haben es bisher nicht geschafft, eine eigene erwachsenenpädagogische Methode zu entwickeln, abgesehen vielleicht von der Programmanalyse. Handlungs- und Aktionsforschung hätten genuin erwachsenenpädagogische Forschung werden können; das hat aber nicht überlebt.

S-L: Es gab aber doch den Ansatz der Perspektivverschränkung als »Methodenarrangement« *(z.B. in Gieseke 1985 »Fallstudien zur Bildungsarbeit mit Zielgruppen«)*, der eine methodologisch spezifische Bündelung für die Realanalyse erwachsenenpädagogischer Praxis schafft.

N: Aber es ist nicht weitergeführt worden.

S-L: Das Bewusstsein dafür ist verloren gegangen, nicht zuletzt wegen der Ausdifferenzierung der Fachbereiche an den Hochschulen; die einen lehren, die anderen forschen.

N: Und das verschärft sich noch durch die Öffnung der Hochschulen. Dann muss ja noch mehr differenziert werden zwischen forschenden und lehrenden Kollegen. Wir müssen doch die Verbindung aufrecht erhalten. Die Stimme in diese Richtung ist nicht stark genug. Bildungspolitisch ist das ein Problem. Natürlich darf die Hochschule kein Elfenbeinturm sein.

DIE: *Hat die Sektion da eine forschungskoordinierende Rolle?*

S-L: Forschungskoordination der Sektion ist nie als Methodenkoordination verstanden worden. Es sind nie Richtungen bestimmt worden. Aber man muss sehen, dass wir heute in alle Richtungen gleichzeitig gehen; und immer wieder dahin, wo es Gelder gibt. Wir wollen große Forschungslinien bedienen, wie sie sich in der Förderpolitik abzeichnen. Dann gibt es auch wieder eigene Richtungen, die gestärkt werden: Programmforschung im Alpha-Bereich etwa. Und zwischendurch taucht auch wieder die Frage auf: Wo fühlen wir uns der Praxis verantwortlich? Das ist momentan wirklich ein Spagat. Als Sektion wollen wir da aber keine Leitlinie ausgeben.

»Wir gehen heute in alle Richtungen gleichzeitig.«

N: Das würde auch nicht klappen. Wir haben objektiv das Problem, dass wir einen sehr heterogenen Gegenstand bearbeiten. Themenhopping und Modetrends verstärken das noch. Dabei als Disziplin nicht auseinanderzufallen, ist eine große Herausforderung. Wo immer man versucht, den Nukleus der Disziplin zu definieren, zerren die disparaten Entwicklungen des Gegenstandes an den Leuten und ihren Forschungen; im DIE kann man ein Lied davon singen.

S-L: Hinzu kommt, dass wir nach außen anschlussfähig sein wollen, bevor wir es nach innen sind. Nach außen sind wir dabei gut; wir nehmen ja durchaus große Disziplinstränge auf, z.B. die ganze Foucault'sche Richtung, aber mal im Ernst: Wo schließen wir nach innen an disziplineigene Studien an?

N: Völlig richtig, ein wesentliches Problem! Aussagen (und entsprechende Arbeiten) wie etwa »Ich baue auf der Zeit-Studie von Schmidt-Lauff auf« sind in unserer Disziplin vollkommen unüblich.

DIE: *Wir haben bis hierhin zwei Problemanzeigen: Die eine heißt: Die Erwachsenenbildungsforschung schafft nach innen zu wenig Forschungskontinuität. Die andere heißt: Das System Wissenschaft hat sich von seinem Gegenstand Erwachsenenbildung gefährlich weit distanziert. Was können Sektion und DIE tun, um hier die richtigen Weichen zu stellen?*

S-L: Ich fange mal mit der Forschungskontinuität an. Wir benötigen hierfür vielleicht nicht nur einen Mentalitätswandel, sondern auch Infrastrukturen wie die Forschungslandkarte und das Forschungsmemorandum. Früher gab es einmal die Idee eines »Forschungsatlas für die Erwachsenenbildung« (*s. Sitzungsprotokoll 1980, S. 2)*, den die Sektion erstellen sollte. Ein institutioneller Vorläufer war die »Arbeitsstelle zur Forschungsdokumentation und -koordination für Weiterbildung« an der Hochschule der Bundeswehr Hamburg für nur zwei Jahre *(s. Sitzungsprotokoll 1976, S. 2)*. Im Endeffekt sind aber nur die Ergebnisse dokumentiert worden. Man hat gesammelt, was wo gemacht worden ist.

DIE: *Die Forschungslandkarte beim DIE ist also eine späte Renaissance dieses Atlas?*

S-L: Ja, aber mit neuem Anspruch: Es wird nicht nur gesammelt, sondern auch systematisiert. Und deshalb benötigt diese kooperative Dienstleistung von Sektion und DIE ja auch das Forschungsmemorandum als Voraussetzung. Das Memorandum ist die Systematisierungsgrundlage für die Landkarte. Und hier die richtige Systematik zu finden, ist eine dauernde Herausforderung. In der Sektion gibt es wohl seit jeher ein ambivalentes Verhältnis zum Memorandum. Es wird sehr viel Bezug darauf genommen, aber auch immer wieder gefragt, ob alles drin ist. Die Idee einer Überarbeitung ist vor zwei Jahren auf der Sektionssitzung vehement bekämpft worden, warum eigentlich?

N: Ich kann darüber nur spekulieren. Joachim Ludwig, der damalige Sektionsvorsitzende, und ich hatten angeregt, das Memorandum zu aktualisieren und die Struktur zu modifizieren. Letztlich fand sich niemand bereit, das anzugehen. Vielleicht, weil man Sorge vor dem Kassensturz hatte: Was ist jetzt zu den damals als relevant erachteten Fragen eigentlich wirklich geforscht worden? Hat uns die Struktur geholfen? Die Nachgeschichte war damals ja nicht so rühmlich: Viele Kolleg/inn/en beantragten unter Bezugnahme auf das Memorandum, aber leider ohne Absprache untereinander, Forschungsgelder im BMBF. Das Ministerium hatte dann recht schnell genug von diesem Papier. Ich halte es gleichwohl für wichtig, dass das Thema der Neusystematisierung angegangen wird. Mal abgesehen von Memorandum und Landkarte: Wir müssen im Alltag einfach wieder mehr Bezug nehmen auf die vorhandenen Arbeiten der Disziplin. DIE und Sektion sollten dabei mit gutem Beispiel vorangehen und stets darauf achten, die wissenschaftliche Vorgeschichte aktiv einzubeziehen.

DIE: *Und das Problem der Praxisferne?*

S-L: Die Professionalitätsentwicklung wäre eine Schnittstelle, wo sich DIE und Sektion begegnen. Wir haben da über unser Basiscurriculum eine gute Ausgangsbasis und Empfehlung. Es liegt nun an den Personen in den Universitäten, das umzusetzen. Aber darüber hinaus müssen wir die Akteure draußen wieder stärker in den Blick nehmen. Und da kann uns das DIE sicher eine ganz große Hilfe sein.

N: Ja, wahrscheinlich eine größere Hilfe, als es früher die PAS war *(die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes ist die Vorläuferinstitution des DIE)*, die damals stärker die Interessen der Volkshochschulen zu vertreten hatte. Heute ist das DIE ein Ort, an dem z.B. Verbände unterschiedlicher Couleur zusammenkommen, um mit wissenschaftlicher Unterstützung Perspektiven der Professionalitätsentwicklung zu entwickeln. Dabei geht es auch um Fortbildungskonzepte. Aber genau das müssen wir zusammenbringen mit Ihren Plänen zur Entwicklung von Studiengängen. Hier sollten wir gemeinsame Konzepte ausarbeiten. Dieses gehört in weiterbildende Studiengänge, jenes in Angebote der Hochschulen; wenn wir dabei an einem Strang ziehen, wird es für beide Seiten leichter. Ich schlage vor, Vorstand der Sektion und DIE treffen sich zeitnah bei uns, um zu besprechen, wie wir hier gemeinsame Strategien zur Professionalitätsentwicklung voranbringen können – frei nach der Devise: Getrennt marschieren und vereint schlagen.

S-L: Wir haben interessante aktuelle Daten zu Studieninteressen und -motiven *(in einem demnächst von Schüssler/Egetenmeyer erscheinenden Sammelband)* wie auch zu kritischen Entwicklungen bei Studiengängen bzw. in den Hochschulen und könnten starten, gerne.

DIE: *So ist aus der Eingangsfrage nach dem Verlorenen, dem längst verabschiedet Geglaubten, doch eine recht deutliche Zukunftsdynamik entstanden. Ich danke Ihnen für das Gespräch.*

Die **Forschungslandkarte** und das **Forschungsmemorandum** finden Sie im Internetangebot des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung unter

www.die-bonn.de/weiterbildung/forschungslandkarte/default.aspx

www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/arnold00_01.pdf